

*На правах рукописи*

**НАУМОВ НИКОЛАЙ ДМИТРИЕВИЧ**

**ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ В РОССИИ  
В XX В.**

Специальность 09.00.13 – религиоведение,  
философская антропология, философия культуры

Автореферат  
диссертации на соискание ученой степени доктора философских наук

Екатеринбург – 2004

Диссертационная работа выполнена на кафедре истории философии  
Уральского государственного университета им. А. М. Горького

Научный консультант – доктор философских наук,  
профессор Б. В. Емельянов

Официальные оппоненты – доктор философских наук,  
профессор Н. С. Кожеурова

доктор философских наук,  
профессор В. М. Русаков

доктор философских наук,  
профессор И. А. Серова

Ведущая организация – Барнаульский государственный педагогический  
университет

Защита состоится «\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2004 г. в \_\_\_\_\_ час.  
на заседании диссертационного совета Д 212.286.02 по защите диссер-  
таций на соискание ученой степени доктора философских наук при  
Уральском государственном университете им. А. М. Горького (620083,  
г. Екатеринбург, К-83, пр. Ленина, 51, комн. 248).

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке Уральского  
государственного университета им. А. М. Горького.

Автореферат разослан «\_\_\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2004 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,  
доктор философских наук,  
профессор

В. В. Ким

## **ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДИССЕРТАЦИИ**

Актуальность темы исследования. Русскую философию изначально отличало стремление проявиться в различных сферах бытия человека. Она всегда была практически направленной. Эта особенность отечественного философствования является одной из причин того, что в России философия и педагогика были тесно связаны. Большинство русских мыслителей считали педагогику практическим полем воплощения философских идей и одновременно указывали на значительные теоретические возможности педагогики при рассмотрении целого ряда философских проблем. В свою очередь русская педагогика всегда отражала наиболее популярные философские тенденции времени, а отечественные педагоги сами непосредственно занимались философскими проблемами, разрабатывали те или иные философские течения. И в педагогике, и в философии, особенно первой половины XX в., воспитание относили к приоритетной области человеческой жизни, видели в нем путь преобразования человека и человечества, а педагогические проблемы рассматривали исходя из философских методологических оснований, философской антропологии.

Русская педагогика в XX в. пережила все исторические катаклизмы, она откликалась на все веяния времени: от оптимистических надежд на возможность построения новой свободной школы до репрессий, уничтоживших не только надежды, но и лучших мыслителей. К тому же история отечественной философии XX в., как и отечественной педагогики, долгое время определялась идеологическими шаблонами, в результате которых многие страницы той и другой были неизвестны или трактовались односторонне. Поэтому можно утверждать, что данное исследование развивается в современной тенденции гуманитарных наук, стремящихся к полному и адекватному раскрытию опыта XX в.

Несмотря на то, что в последнее время возник интерес к вопросам философии образования и воспитания в России в XX в., они далеко не до конца изучены. Исследования в этой области, безусловно, пополняют историю, теорию и практику отечественной педагогики и философии. Это актуализирует тему данной диссертационной работы.

В начале XX в. активно стала развиваться идея «новой школы», которая впитала в себя теоретические и практические эксперименты как русских педагогов, так и педагогов Европы и Америки. «Новая школа» как учебно-воспитательное заведение имела в своей основе гуманистическую педагогическую идеологию и оперировала определенной педагогической техникой. Опыт, наработанный педагогами в те годы, представляет значительную ценность и в наше время. Сегодня, при реформировании образования в России, этот опыт является интересным и актуальным как с практической точки зрения, так и с теоретической. Од-

нако еще не все аспекты «новой школы» изучены. Данное диссертационное исследование представляет интерес и своей практической направленностью на современное развитие, как педагогики, так и философского знания, предоставляя панораму возможного развития философии воспитания и образования в дальнейшем.

Сегодня педагоги и философы совместно ищут пути дальнейшего развития, подчеркивая, что от сегодняшних детей зависит будущее, от того, каким будет современная школа, зависит, каким будет завтрашний мир. Создать такую систему образования и воспитания, которая обеспечила бы формирование и развитие нового, свободного, творчески действующего человека, невозможно без формирования соответствующего философского основания. Поиски такого основания идут в последнее время активно. Этот процесс сопровождается возрастающим интересом к опыту прошлого.

Степень научной разработанности проблемы. В XIX в. начинается философское осмысление образовательных парадигм. Но при этом необходимо отметить, что в дореволюционный период вопросом философского базиса педагогического опыта занимались в основном историки педагогики. На рубеже XIX и XX вв. были созданы фундаментальные труды, положившие начало исследованиям в указанной области (Модзелевский Л.И., Каптерев П.Ф., Медведков А.П.); представляют интерес теоретические сочинения педагогов (Пирогов Н.И., Ушинский К.Д., Толстой Л.Н., Юркевич П.Д.), а также сочинения, созданные уже в первой половине XX в. (Вентцель К.Н., Гессен С.И., Зеньковский В. В.). В советское время история отечественной философской и педагогической мысли определялась ориентацией мыслителей на «прогрессивную материалистическую философию». Поэтому рассмотрение взаимосвязи философии и педагогики было представлено именами таких мыслителей, как Белинский В.Г., Герцен А.И., Добролюбов Н.А., Шелгунов Н.В. И лишь со временем появляется упоминание таких имен как Толстой Л.Н., Пирогов Н.И., Ушинский К.Д. Ситуация начинает коренным образом изменяться с 90-х гг. XX в. Постепенно начинают издавать труды педагогов и философов-идеалистов (Блонский П.П., Гессен С.И., Вентцель К.Н., Зеньковский В.В.). О том, что общество и научная общественность нуждались в подобном «прорыве», говорит тот факт, что одновременно с изданием сочинений русских педагогов-философов появляются исследования, посвященные им (Артамонова Е.Р., Богуславский М.В., Мальцева В.М., Осовский Е.Г., Ситаров В.А., Маралов В.Г., Стеклов М.Е.). Особый интерес представляют биографические издания, которые дают целостную панораму эпохи и философов-педагогов, отразивших искания времени в своих сочинениях (См.: Педагогическая мысль России второй половины XIX – начала XX вв.: Библиографиче-

ское пособие/Авт.-сост. Б.В. Емельянов, В.В. Куликов. Чита, 1999; Профессора Российского государственного университета имени А.И. Герцена в XX в.: Биографический справочник/Сост. Е.М. Колосова. СПб., 2000). Интерес к опыту отечественной философии и педагогики XX в. проявляется и в том, что прослеживаются попытки продолжения традиций, например – возрождение журнала «Свободное воспитание», в котором пропагандировались идеи Вентцеля К.Н., Горбунова-Посадова И.И. Интересны обобщающие исследования, в которых на историческом материале авторы предпринимают попытку построения философии воспитания и образования в России, прослеживают развитие опыта европейских стран в русской педагогике (Емельянов Б.В., Петрунина Т.А., Соколова Н.Д., Степашко Л.А.). С 90-х гг. XX в. начинают активно обсуждаться проблемы философии образования и воспитания в России, что объясняется актуальностью поиска национальных и культурных традиций, опыта, накопленного отечественными мыслителями, но, к сожалению, незаслуженно забытого. Проводятся научные конференции, посвященные данной тематике (См.: Воспитание и обучение. Традиции, инновации, результативность/Ред.-сост. Н.С. Рыбаков. Псков, 2001; Судьба России: образование, наука, культура/Отв. ред. В.И. Копалов. Екатеринбург, 2000). То, что тема философских оснований педагогических теорий вызывает живой отклик, демонстрирует и факт научных исследований, посвященных выявлению педагогического контекста в философских, культурологических и социологических теориях XX в. в России (Ан С.А., Сергеева Т.Б.). Особый интерес представляют исследования, посвященные современному состоянию отечественной педагогики и философии, в которых проводятся параллели между современностью и традициями, устанавливается философское основание педагогических идей (Ан С.А., Голубева Л.Н., Дудина М.Н., Максакова В.И., Семенов В.Д.). Несмотря на уже имеющиеся исследования, мы можем отметить, что данная работа является во многом новаторской, т. к. представляет собой концептуальное построение взаимоотношений философии и педагогики в XX в., а также выявляет влияние политической ситуации на изменение философии воспитания и образования в России.

Цель и задачи исследования. Целью диссертационного исследования является изучение логики эволюции педагогических теорий в России в XX в. и анализ их философских оснований.

Исходя из этого, определялись задачи исследования: 1) рассмотреть взаимоотношение философии и педагогических теорий в XX в. в России, исходя из традиций их взаимоотношений уже сформировавшихся к началу XX в.; 2) изучить характер взаимовлияния философии, педагогики, политики и идеологии, учитывая значимость социальных и политических преобразований в России в данный период; 3) рассмотреть раз-

витие философских идей в различных направлениях педагогической мысли (педагогическая антропология и педология, педагогика свободного воспитания, неокантианская педагогика, православная педагогика, советская педагогика); 4) проанализировать поиск пути социального и духовного становления человека в русской философской и педагогической мысли XX в.

Методология и источники исследования. Исходя из сложности и многоаспектности материала исследования, общей теоретической и методологической основой работы явились принципы диалектики и историзма. Методологическую основу исследования составляют важнейшие положения современной науки в диалогическом отношении к культурному наследию прошлого, рассматривающие педагогические идеи в социокультурном контексте, в деятельности и творческой природе человека, в антропологизации историко-педагогического знания. Для решения поставленных задач использовались сравнительно-исторический, логико-исторический, историко-ретроспективный методы исследования.

Исследование основывалось на широком спектре разнообразных источников: трудах выдающихся отечественных и зарубежных философов и педагогов, педагогической периодике XX в., на современных исторических, философских и педагогических источниках по вопросам философско-педагогического движения в России указанного периода, мемуарной литературе, диссертационных и монографических исследования, учебно-методических пособиях.

Научная новизна исследования и теоретическое значение. Научная новизна данного диссертационного исследования заключается в том, что: 1) выявлены философские основания, определившие теорию и практику педагогических исканий в России в XX в.; 2) представлены целостно и системно основные направления отечественной педагогики рассматриваемого периода; 3) выявлены новаторские идеи, характерные для философско-педагогической мысли XX в.; 4) выявлены особенности рассмотрения проблемы целостности человека в русской философско-педагогической мысли XX в.; 5) показана политическая и идеологическая канва развития философии и педагогики в указанный период.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в том, что оно направлено на расширение и углубление наших представлений о возможностях использования духовного и культурного потенциала, накопленного русской философско-педагогической традицией. Исключительное богатство этой традиции позволяет найти ответы на многие сложные вопросы современного развития образования и воспитания, способствовать гуманизации образования. Полученные результаты диссертационного исследования, теоретические выводы и разработки могут быть использованы для дальнейших теоретических исследований в об-

ласти истории философии и педагогики в России, методологических исследований взаимовлияний философии и педагогики в XX в.

Практическая значимость исследования. Содержащиеся в данном диссертационном исследовании теоретические положения и выводы могут быть использованы: 1) для чтения курсов лекций, спецкурсов, проведения семинарских занятий по истории философской и педагогической мысли в России XX в.; 2) для дальнейшей исследовательской деятельности в области изучения отечественной педагогики и философии; 3) для обоснования научных подходов к решению проблем современного образовательного процесса в России и мире; 4) для прогноза путей инновационного развития образовательных систем, построения новых педагогических технологий гуманистического типа; 5) для практического проектирования образовательных учреждений, реализующих идеи антропологической педагогики, неокантианской педагогики, свободного воспитания, православной педагогики, лучших достижений советской педагогики.

Апробация исследования. Основные идеи диссертационного исследования автор представил на научных конференциях: «Традиции православной педагогики и гуманизации образования» (Барнаул, 1998), «Отечественная философия: русская, российская, всемирная» (Нижний Новгород, 1998), «Ребенок в современном мире» (Санкт-Петербург, 1999), «Педагогическое творчество в образовании и культуре» (Нижегород, 2001), «Гуманизация образования в XXI веке» (Шадринск, 2001), др.

Основные положения диссертационного исследования отражены в публикациях автора (в монографических исследованиях и учебно-методических изданиях: «Русская философия как педагогика (вторая половина XIX – начало XX в.)» (Екатеринбург, 1999), «Выдающиеся педагогики России. Книга очерков и извлечений» (Екатеринбург, 2000), «Педагогическая антропология в России» (Екатеринбург, 2001), «Русская педагогика в XX веке: основные направления и философские основания» (Екатеринбург, 2003)), в статье «Блонский П.П.: философ и педагог», опубликованной в издании – «Известия Уральского государственного университета» (2003, № 27) – включенном в рекомендательный список ВАК РФ для публикации основных положений докторских диссертаций.

Диссертация обсуждена на заседании кафедры истории философии Уральского государственного университета имени А.М. Горького и рекомендована к защите.

Структура и объем диссертации. Структура работы обусловлена целью и основными задачами исследования. Она состоит из введения,

трех глав, заключения и библиографического списка использованной литературы.

### **ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ**

Во **«Введении»** обосновывается актуальность избранной темы, показана степень ее научной разработанности, сформулированы цель и задачи исследования, изложены методологические основания диссертации, раскрывается ее научная новизна и практическая значимость.

В первой главе **«Отечественные традиции связи образования и воспитания с русской философией»** говорится о том, что взаимовлияние педагогики и философии прослеживается по целому ряду показателей: русские философы активно занимались педагогическими проблемами, видели практическую значимость философии именно в педагогике; развитие философии определяло развитие направлений педагогики (педагогическая антропология, православная педагогика, неокантианская педагогика); в методологической функции философии, которая применялась и в педагогических науках; философия и педагогика объединены общим объектом исследования – человек, его становление и развитие.

П.Ф. Каптерев видел залог развития педагогики и философии в их синтезе. Он продолжал антропологическое направление, определенное К.Д. Ушинским. Фундаментальным основанием педагогической науки он считал психологию и физиологию. Рассматривая воспитание и образование в контексте духовно-нравственной личности, теоретически обосновал возможности и особенности в этом процессе семейного, дошкольного, школьного и внешкольного воспитания. Каптерев ввел в педагогику понятие «педагогический процесс» и акцентировал внимание научной мысли на внутренней стороне взаимодействия педагога и воспитанника, связанной с саморазвитием личности как спонтанным процессом и ее самоусовершенствованием как процессом, педагогически стимулируемым и направляемым, обосновал с этих позиций объективность принципа целесообразности воспитания. Каптерев стремился выявить и объяснить механизмы развития историко-педагогического процесса, чтобы понять настоящее и прогнозировать возможные тенденции будущего. Он охарактеризовал настоящий период в истории русской педагогики как переходный от государственного к общественному и тем самым подчеркнул определяющую роль общественных сил в направлении воспитания и образования.

Представителем антрополого-гуманистического направления является М.М. Рубенштейн. Он считал, что анализ педагогических проблем упирается в решение важнейшего философского вопроса о происхождении, сущности человека, его места в мире, формировании личности. Он



указывал, что развивать педагогическую теорию без философии личности фактически нереально. Личность содержит в себе не только деятельное начало, но и многочисленные потенциальные возможности. Разрабатывая педагогическую теорию, Рубенштейн определил свое понимание социального характера педагогики: человек истинно существует только в обществе, только там он может самореализоваться, а его существование – принять осмысленный характер. Педагогика есть учение о явлении, которое социально и которое вне социальной обстановки ненужно, немислимо. Воспитание – это задача общества, заинтересованного в формировании характера человека, в его подготовке к жизни, в развитии его воли и направлении ее в социальную сторону. Чем выше культурное развитие общества, тем больше оно будет настаивать на выполнении индивидом того комплекса условий, без которых жизнь в обществе немислима. Он рассматривал воспитание и обучение цивилизованного человека как современное культурно-педагогическое воздействие. Он считал, что каждая отдельная личность в состоянии за короткий срок пройти духовное развитие человечества, воспринять знания, опыт и умения предыдущих поколений и определить свой индивидуальный творческий путь – на это и направлено образование.

В начале XX в. получила значительное развитие педология, стремившаяся объединить педагогику, физиологию, психологию, философию в комплексном изучении детей как развивающегося целого (Блонский П.П., Выготский Л.С.). П.П. Блонский отмечал, что педология в целом может быть определена как наука о возрастном развитии ребенка в условиях определенной социальной среды. Такое определение делает актуальной проблему развития, ставит его перед необходимостью ее решения – решения философского. Педологи считали, что не ребенок должен приспосабливаться к системе воспитания, а программы и методики обучения и воспитания должны принаравливаться к ребенку, учитывая индивидуальность ребенка, особенности его характера, поведения. В процессе образования и воспитания нужно идти от пробудившегося интереса ребенка к тем или иным проблемам, необходимо развивать и направлять этот интерес, утверждать индивидуальные достижения ребенка, которые дают ему возможность утвердить себя в глазах окружающих его детей и воспитателей. Отечественные педологи создали систему физического, умственного, эстетического, трудового воспитания.

В XX в. получило развитие такое направление как «педагогика свободного воспитания». Свободное воспитание неразрывно связано с гуманистической философской и педагогической традицией (Сократ, Платон, Ж.-Ж. Руссо). Идеи свободного воспитания получили свое развитие в учении Л.Н. Толстой. Его волновал вопрос о воспитании новой лично-

сти – нового человека, свободного от насилия стереотипов несправедливо устроенного общества, которое подавляет инициативу, уважение к себе и к другому человеку, свободу творчества и вообще любой деятельности. Важнейшим онтологическим основанием антропологии Толстого является свобода. Она определяет все аспекты жизни человека и всего человечества. Толстой пытался создать новую школу, в основе которой лежали бы «критерии опыта и свободы», сотворчества учителей и учеников. Толстой не был одинок в своих начинаниях. Стал выходить в свет журнал «Свободное воспитание», вокруг которого сформировался кружок педагогов, исповедовавших близкие взгляды и развивавших идеи свободного воспитания (И.И. Горбунов-Посадов, К.Н. Вентцель, А.С. Шацкий и др.). Они создали общество «Сетлмент», целью которого была пропаганда свободного воспитания и обучения.

Значительным было влияние русской религиозной философии на педагогические воззрения. Такие разные мыслители, как Г.В. Флоровский, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, продолжали в XX в. линию православной педагогики в отечественной культуре. Идея создания, воспитания и образования свободной христианской личности объединяла их и была стержнем их философско-педагогического творчества. Основой православной педагогики являлись такие мировоззренческие положения: человек – наиболее драгоценное создание Творца, он создан изначально «по образу и подобию» Бога, он является связующим звеном между миром и Создателем. От того, какого человека мы воспитаем, какие ценности дадим ему через образование, таково и будет мироздание, так и разрешится вечный спор между добром и злом. Цель жизни человека совпадает с целью существования мироздания, с целью воспитания и образования – совершенствованием себя в направлении соединения с высшим началом, и только в этом направлении человек способен преобразовать мир на основах добра и любви.

В начале XX в. сформировалось русское неокантианство, в рамках которого идеи И. Канта были развиты и в педагогической области. Неокантианец С.И. Гессен своей задачей видел раскрытие философских проблем педагогики (например, разрешение противоречий между разумом и интуицией, рационализмом и иррационализмом). Он считал, что педагогика является прикладной философией: логике соответствует теория научного образования, этике – теория нравственного образования, эстетике – теория художественного образования и т. д. Основой педагогики является учение о ценностях, т. к. задача всякого образования – приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, «превращение природного человека в культурного». Философско-педагогические воззрения Гессена о сущности образования обосновывались «критической» позицией. Именно та-

кой метод воспитывает свободу мышления, ориентирует на мир ценностей, в первую очередь – на значимость свободы.

Примером советской педагогики является творчество В.А. Сухомлинского. Он считал, что воспитание определяется устремленностью к идеалу, который нужно увидеть в живом, реальном человеке. Он считал, что школа – это очаг знаний, образованности, умственной культуры и труда. Педагог – тот, кто ведет своих питомцев по тропинке знаний к вершинам человеческой мудрости. Интеллектуальные ценности и умственный труд являются важнейшими инструментами в руках педагога, с помощью которых он творит человека.

В последней четверти XX в. в России по-новому пытались осмыслить взаимоотношения философии и педагогики, выявить возможные пути их взаимоотношений и взаиморазвития. При этом четко прослеживаются парадигмы, разрешение которых актуально для педагогической философии: 1) парадигма методологической базы научных исследований; 2) парадигма соотношения сознательного и бессознательного в обучении и воспитании; 3) парадигма соотношения свободы и насилия в обучении и образовании; 4) парадигма соотношения общего, единичного и особенного в педагогическом процессе (здесь особенно значимо философское основание педагогического процесса, его пределы, глубина и масштабность на разных ступенях образования и воспитания); 5) парадигма соотношения светского, научного и религиозного подходов к содержанию общего образования и формированию личности обучающегося. Философия педагогики в современной ситуации определяется как наука о культуре исследования человека как субъекта в его отношении к деятельности, в его общении с собой, другим человеком, миром, универсумом.

В современной ситуации на первый план выступает гуманистическая этика, которая, по сути, есть новая философия образования, основанная на принципах гуманизма, при этом человек сам является законодателем и исполнителем норм, их формальным источником или регулятивной силой, их содержанием. Теоретико-методологическое осмысление сущности образования, задачей которого является создание «гуманно ориентированной личности», позволяет определить принципы этической педагогики: 1) ненасилие, гуманное отношение к ребенку, безусловное принятие его таким, какой он есть; 2) эмпатическое понимание внутреннего мира ребенка; 3) конструктивное общение, внимание к субъективному опыту ребенка, умение учителя его актуализировать и строить обучение в зоне его ближайшего развития; 4) введение в обучение значимого знания, такого, которое существенно влияет на нравственное становление личности, способствует познанию себя и окружающего мира, самореализации личности; 5) диалогичность обучения по содер-

жанию и по форме. Творческое развитие как ученика, так и учителя. Уменьшение репродуктивности в обучении и расширение обучения как приобретения нового опыта, развитие креативности; б) свобода учения. Образование и воспитание в духе гуманизма помогает установить гармоничные взаимоотношения людей в обществе.

Во второй главе **«Педагогика, идеология, политика»** говорится о том, что в XX в. образование превратилось в одну из важнейших отраслей человеческой деятельности. Был осознан тот факт, что уровень, объем и качество образования определяет политику государства, что в свою очередь и усилило влияние политики, идеологии на образование. Властные структуры прекрасно понимали, что состояние, функционирование, направленность образования во многом определяет и сохраняет систему господствующих в обществе связей и отношений. В то же время стало очевидно, что определенным образом построенная система образования и воспитания является удобным средством передачи идеологических программ, внедрения их в сознание людей с раннего возраста. Поэтому на школу тяжелым бременем легла вся тяжесть идеологического прессинга.

В начале XX в. борьба за свободную школу, свободную от внешнего давления власти и цензуры, активно развивалась. Пропаганда новых идей велась на всероссийских съездах 1905–1917 гг. Работа съездов вызвала живой отклик в обществе, их постановления широко обсуждались. Борьба между умеренной, либеральной и радикальной партиями активно развернулась уже на земском съезде 1911 г., который исключил из своей резолюции все политические положения и подвел итог полувековой работе земской школы. Съезд сформулировал направления реформы образования: 1. За всеобщее образовательное обучение и за общеобразовательный характер школы. 2. Против профессионализма как основной задачи обучения. 3. За наглядность преподавания и за сближение его с жизнью. 4. За корректировку программ и за соотношение их с местными условиями. 5. За допущение обучения на родном языке, но с преобладанием русского как языка государственного. 6. За активизацию физического воспитания и образования. 7. За повышение образовательного ценза и улучшение материального положения учителей. Особое внимание съезд уделил развитию внешкольного образования. Съезд всячески пропагандировал новые идеи отечественной и зарубежной педагогики. На его заседаниях осуждалась пассивная политика государства относительно образования, что, конечно же, не вызывало восторгов у властей.

Многие педагоги встретили Февральскую революцию 1917 г. восторженно, восприняв ее как возможность на практике осуществить идеи, на пути которых раньше стояли власть и цензура. Но новое прави-

тельство было озабочено политическими, экономическими, военными проблемами больше, чем педагогическими.

Октябрьская революция провозгласила свободы, которые, однако, в большинстве своем не были воплощены в жизнь. Заявленные большевиками лозунги были бы вполне позитивны, если бы были реализованы. Школа попала в жесткие рамки марксистской идеологии. Уже в ноябре 1917 г. был создан Народный комиссариат просвещения во главе с А.В. Луначарским. На VIII съезде РКП(Б) в марте 1919 г. была принята программа, положения которой гласили: «...12. В области народного просвещения РКП ставит своей задачей довести до конца начатое с Октябрьской революции 1917 г. дело превращения школы... в орудие коммунистического перерождения общества. В период диктатуры пролетариата, то есть в период подготовки условий, делающих возможным полное осуществление коммунизма, школа должна быть не только проводником коммунизма вообще, но и проводником идейного, организационного, воспитательного влияния пролетариата на полупролетарские и непролетарские слои трудящихся масс в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм... Развитие самой широкой пропаганды коммунистических идей и использование для этой цели аппарата и средств государственной власти»<sup>1</sup>. Перемены коснулись и высшей школы. Под знаменитым ленинским лозунгом «никакой пощады врагам народа... буржуазной интеллигенции» началось планомерное уничтожение «старых» кадры высшей школы, что определялось рядом акций: 1) 1 октября 1918 г. был принят Декрет СНК РСФСР «О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных ученых в высших учебных заведениях РСФСР», по которому в стране отменялись ученые степени, а также ученые звания профессора и доцента; 2) в начале 1919 г. были закрыты юридические и историко-филологические факультеты университетов, имеющие кафедры философии; 3) партия приняла решение «перековать» преподавателей, читающих общественные дисциплины, в соответствии с потребностями нового режима. Преподавателям вменялось в обязанность прочитать, изучить определенный минимум марксистской литературы и сдать квалификационный экзамен; 4) правительство не остановилось перед физическим удалением из вузов преподавателей, не разделяющих марксистской идеологии. Стали создавать вузы социалистической ориентации. Декретом ВЦИК в июле 1918 г. была создана Социалистическая академия. В конце 1919 г. был открыт Коммунистический университет им. Я.М. Свердлова. К середине 20-х гг. приоритет марксистской философии в вузовском преподава-

---

<sup>1</sup> Обращение народного комиссара по просвещению// История педагогики в России. М., 1999. С. 334–335.

нии установился окончательно. С открытием институтов красной профессуры в Москве и Петрограде он был распространен и на подготовку преподавателей исторического материализма, а впоследствии – философии в целом. Философия как вузовская учебная дисциплина попала под строгий партийный контроль, была политизирована. В районных, городских и областных комитетах партии, в ЦК были созданы отделы по делам высшей школы, которые этот контроль осуществляли. 20-е гг. – время противоречивое и сложное для оценки. Демократические и гуманистические принципы образовательной политики, провозглашенные в «Декларации о единой трудовой школе», объяснялись авторами их верой в близкую мировую революцию и в необходимость «немедленного приступа» к строительству нового мира, воспитанию нового человека. В связи с этими мировоззренческими установками педагогика становилась наукой «архиважной». Но время вносило свои коррективы, и уже в 1921–1923 гг. идея «классово-пролетарского подхода к образованию» изменила акценты. Как говорил Луначарский, «после пропагандистского, может быть чрезвычайно значительного периода революционного энтузиазма» приходится «возвращаться к реальности». А реальность такова, что насущной задачей становится не построение школы будущего, а построение такой школы, которая «нужна пролетарскому государству», а именно Советской России в данной конкретной исторической ситуации. Выразилось это в том, что: 1) главенствующим был объявлен классовый подход, который распространялся не только на подбор педагогических кадров, но и на нравственное сознание; 2) отрицались общечеловеческие ценности, народная традиционная культура, веками складывающиеся культурные приоритеты. Ставились под сомнение «буржуазные» понятия – совесть, честь, справедливость и т. п.

Многие педагоги выступали против идеологизации школы и вуза. Примером может служить деятельность П.Ф. Каптерева. Он выступал с четкой позицией: полное отрицание превращения школы в «арену классовой борьбы», автономность учебных заведений и от политики, и от идеологии. Педагогика решает проблемы человека и человечества, поэтому она выше политики с ее постоянными междоусобицами, так же как и выше идеологии с лживостью ее идеалов. В отличие от политика, педагог имеет дело не с массой, а с конкретной личностью, которая священна. Он выступал против любой политической пропаганды в школе – иначе школа превратится в социально-политический рынок. Свое видение взаимоотношений философии, образования и идеологии высказывал и С.И. Гессен. Он подчеркивал, что важное значение в процессе образования и воспитания имеет выработка самосознания, главной составляющей которого является мировоззрение. Выработать свое мировоззрение – то же самое, что стать личностью. Учитель-чиновник в во-

просах мировоззрения выступает как бездушный информатор событий и фактов. Именно поэтому в образовании самое опасное — это «идеократия», которая преподносит учащимся набор готовых идеологических догм. Чтобы этого не случилось, необходимо мировоззрение наполнять культурно-творческой деятельностью человека, связывать ее «с последним, иррациональным корнем его живой личности».

Во второй четверти XX в. все многообразие педагогических практик постепенно исчезает, как и исчезали те, кто создавал эти школы, направления, а их труды отправляются в спецхраны. Постепенно те ростки демократизации в школе, которые наблюдались в первые годы после революции, были истреблены окончательно. Пример тому — судьба педологии.

В истории XX в. почти каждое десятилетие отмечено реформами и контрреформами в области образования. Если реформы 20-х гг. существенно изменили облик образования дореволюционной России, его традиционные элементы были заменены на новые (гимназия — единой трудовой школой и т. д.), то преобразования 30-х гг. выступили явной контрреформой. Была по сути воспроизведена старая школа: создавались стабильные учебники и программы, восстанавливались факультеты и кафедры и т. д. В 30–40-е гг. школа сталкивается с печальной реальностью «строительства светлого будущего». В 1931 г. выходит постановления ЦК ВКП(б) «О начальной и средней школе», а в 1932 г. — «Об учебных программах и режиме в начальной и средней школе», которые, по существу, означали наступление на последние остатки демократизма, лишали учителей права на творчество. Отменялись комплексные программы, вместо них вводились так называемые усовершенствованные программы, строгое предметное обучение, ликвидировалось трудовое обучение. Живой процесс начала 20-х гг. ограничивался жестким расписанием, бюрократической системой управления, все учебники подгоняются под стандарт. Заканчивается самоуправление. Все более вырисовывается противостояние семьи и школы, в котором первое место занимает школа. При этом задачей школы считается воспитание новой, социалистической личности, то есть такой, которая полностью бы вписывалась в идеологическую конструкцию, предложенную властью. Школа становится проводником политических и идеологических установок, школа жестко контролируется властью.

50–60-е гг. также были отмечены реформами образования и последующими за ними контрреформами. В большинстве своем и реформы, и контрреформы были сосредоточены на общественных науках, в основном на истории. Это вполне объяснимо, ибо исходя из того, как общество будет представлять себе исторический процесс в целом, оно определит свое место в окружающей действительности и сможет планировать

будущее, а также определять свои отношения с властью. На реформы 50–60-х гг. оказали влияние политические перемены в стране, в первую очередь окончание эпохи Сталина. Реформа 50-х гг. обратила внимание на связь истории с жизнью и современностью и линейную структуру школьного исторического образования, заменила на концентрическую. Контрреформа 60-х – середины 70-х гг. жестко систематизировала историческое образование: историческое бытие вновь стало рассматриваться в строгой линейной структуре, учебники подверглись коррективке, школьные программы пересмотру с целью четкого определения «нужного» и «ненужного» материала и т. п. Контрреформа явилась ответом на ту свободу мышления, пусть и минимальную, которая проявилась сразу же после поступления новой информации, после издания (пусть и в очень малом количестве) ранее запрещенной литературы, в том числе и педагогической. И все же, в 60-е гг. в отечественной педагогике наблюдался определенный подъем, что объясняется известным периодом, получившим название «оттепель». В результате появились и развивались, хотя и не без проблем, гуманистические устремления в педагогических системах (В.А. Сухомлинский, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев, Э.Г. Костяшкин).

В начале 80-х гг. явления «застоя» в школе становятся очевидными, общество все более ощущает потребность в реформировании школы. Педагогами-новаторами, теоретикам и практиками образования было осознано, что одной из важнейших проблем системы образования является развитие умения самостоятельно мыслить, самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной информации. Это требует развития личностных качеств, самооценки, самовоспитания и самообразования. Становилось все более ясно, что учебный процесс в современной ситуации должен быть ориентирован на сближение с научно-исследовательской деятельностью. В 80-е гг. получают практическое распространение педагогические теории, продолжающие лучшие традиции отечественной педагогики, ориентированные на гуманистические ценности, на опыт философской антропологии в России (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Е.И. Ильина, В.Ф. Шаталова). Общественный, педагогический резонанс их книг, выступлений на телевидении и по радио, в учительских и студенческих аудиториях был необычайно силен, что демонстрировало заинтересованность общества в реформе образования.

В 90-е гг. ситуация в образовании начинает активно меняться. В 1992 г. вступил в силу Закон Российской Федерации «Об образовании», который уже по-новому, с учетом современных перемен в политической и общественной жизни страны, трактовал в статье 2 принципы государственной политики в области образования. В январе 1996 г. был подпи-



сан новый Закон Российской Федерации «Об образовании», в котором закрепилось новое видение системы образования, ее места в обществе. К принципам государственной политики в области образования Закон относит: 1) демократизацию образования, которая касается форм, методов и содержания образования; 2) гуманитаризацию образования; 3) гуманистический характер образования; 4) приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности; 5) воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье; 6) единство федерального культурного и образовательного пространства; 7) фундаментализацию (объясняется тем, что сегодня приобретает особую актуальность систематизация знаний, выявление главного, фундаментального и второстепенного); 8) интеграцию (прослеживается тенденция к интеграции образования на национальном и на мировом уровне; это предоставляет возможность сделать совместимыми различные формы и системы обучения, что гарантировало бы его преемственность, методическое, кадровое и материальное обеспечение); 9) многовариативность образования; 10) информатизацию; 11) непрерывность образования; 12) защиту и развитие системой образования национальных культур, региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства. Анализ аксиологического содержания педагогического образования 90-х гг. XX столетия показывает, что его сущностную основу составляют ценностные ориентиры, выдержавшие испытания временем и историей.

В последние годы вопросы образования и воспитания становятся все более открытой темой для общественного обсуждения. Была принята Федеральная программа развития образования на 2000–2005 гг., в которой утверждается, что «образование можно считать успешным при наличии национальной общественной доктрины, представляющей собой целостный образ специалиста как образец (идеал), который должен быть приближен к реалиям современной жизни, с одной стороны, и реально достижим средствами, предлагаемыми современными педагогическими технологиями, с другой»<sup>2</sup>. Разумеется, построение такой доктрины возможно только на основании определенной мировоззренческой системы. В современной ситуации эта система предполагает формирование человека как гражданина великой страны, патриота России, коллективиста, ощущающего единство со всем и живущего в гармонии со всем его окружающим, человека, способного к созидательному труду. В

---

<sup>2</sup> Цит. по: *Сатыбалова Е.В.* Мировоззренческие основания современного образования в России // Судьба России: образование, наука, культура. Екатеринбург, 2000. С. 66.

указанной образовательной доктрине прослеживается гуманистическая направленность. Именно поэтому в современных педагогических дискуссиях уделяется такое большое внимание традициям русской и мировой педагогики, поиску нового развития и практического применения опыта, накопленного историей.

В третьей главе **«Мировоззренческие основания педагогических теорий»** говорится о базисных философских конструкциях, которые были положены в основание педагогических теорий и практики в России в XX в. В § 1 **«Педагогическая антропология»** утверждается, что педагогическая антропология в XX в. получила значительное развитие. Пример тому философско-педагогическое наследие П.Ф. Каптерева, В.В. Розанова, М.И. Демкова.

Свою задачу Демков видел в просвещении народа и в выработке науки об образовании. Особое внимание он уделял проблемам теоретико-методологических оснований науки о воспитании, общим вопросам педагогической теории (учению о цели, идеале, задачах, факторах воспитания), дидактическим процессам (содержанию образования, формам и методам обучения), содержанию и процессу нравственного и религиозного воспитания. В основе его педагогической теории лежали принципы антропологического подхода к воспитанию и образованию: 1) обусловленность воспитания наследственностью (роль биологического фактора); 2) целостность личности, единство индивидуального и общего в человеке; 3) изменчивость свойств и качеств личности под воздействием среды, воспитания и внутренних стимулов, возможность превращения «природного человека» в культурного (идея воспитуемости личности сообразно индивидуальным способностям); 4) сущность воспитания – помощь ребенку в развитии его природных сил; 5) активная деятельность – движущая сила развития личности; 6) цель воспитания – формирование свободной личности; 7) зависимость результатов воспитания от мотивов деятельности ребенка, его интересов и убеждений; 8) реализация цели воспитания главным образом через формирование интеллекта. Демков считал, что педагогика базируется на всем комплексе наук о человеке: анатомии, физиологии, психологии, социологии, этике и т. д. Методологической основой педагогики он считал философию, т. к. она дает ответы на такие вопросы, как сущность человека, самореализация личности, ее саморазвитие, приоритет общечеловеческих ценностей, влияние социальной среды на формирование личности и др. Саму же педагогическую науку он определял как систематическое изложение исходных положений, законов и правил, относящихся к образованию, обучению, воспитанию. Демков предлагает основные педагогические законы, отражающие мировоззренческие основания педагогической антропологии: 1) все физические и духовные силы человека подлежат раз-

витию сообразно индивидуальным его особенностям (принцип природосообразности); 2) для достижения полноты развития физических и духовных сил необходимы упражнения; 3) тело посредством воспитания и упражнения должно сделаться органом духа; 4) упражнения должны быть направлены к равновесию и гармонии телесных и душевных сил; 5) учить сообразно природе; 6) частое повторение и упражнение есть могучее средство культуры ума; 7) обучение должно быть интересно; 8) образование ума должно стоять в тесной связи с воспитанием воли и чувства (закон воспитывающего обучения); 9) воля подлежит воспитанию; 10) в деле воспитания воли пример есть могучее средство, на нем должна быть построена вся система нравственного воспитания; 11) воспитание должно быть народным; 12) воспитание чувства любви важнее всего среди других чувствований; 13) любовь постигается только любовью. Люби детей искренно, и дети полюбят тебя; 14) надо развивать предпочтительно чувствования положительные, возвышающие человека, а не отрицательные, его принижающие и подавляющие; 15) те чувствования прочнее, которые могут соединяться с идеями, и те из них важнее и сильнее, которые сочетаются со сложными идеями.

В § 2 «Педология» рассматривается эволюция педологических теорий в России. Достоинством педологии было целостное изучение ребенка на основе глубоко разработанной антропологической теории. Учение о возрастном развитии ребенка, созданное педологией, остается актуально значимым и для современной педагогики. Справедливости ради необходимо отметить, что наиболее сложным для педологии оставался тот факт, что она вырвала процесс развития ребенка из контекста воспитания. П.П. Блонский понимал педологию как науку об особенностях детского возраста, дающую целостное представление о ребенке в различных стадиях детства в их временной последовательности и в зависимости от различных условий. Педология – не энциклопедия различных сведений о ребенке, а наука о детском возрасте. Педология дает педагогике «органическую неразрывность» с биолого-физиологическим и психолого-социальным знанием.

Идеи педологии развивал Л.С. Выготский. Педология увлекала его как комплексная наука о развитии ребенка, охватывающая обе стороны этого развития (телесную и психическую). Он писал, что педология относится к наукам «о естественных целых». Предметом педологии является ребенок, это естественное целое, которое помимо того, что является чрезвычайно важным объектом теоретического знания, как звездный мир и наша планета, является вместе с тем и объектом воздействия на него или воспитания, которое имеет дело именно с ребенком как целым. Вот почему педология является наукой «о ребенке как едином целом». Педология для Выготского – это система постоянного и целостного ме-

дицинского и психологического контроля за развитием школьников, система психодиагностики, позволившая разделить детей по психологическому возрасту, предупредить их отставание, поставить каждого ребенка в условия наиболее для него благоприятные. По этому поводу он писал, что заблуждения современной педагогики есть следствие того, что все дети уравниваются, а это далеко не так. Изучение ребенка может дать современной науке о человеке ни с чем не сравнимые данные. Выготский предлагает начать с рассмотрения проблемы развития. Он подчеркивает, что основным и центральным процессом детского развития является рост. Причем он совершается циклически, волнообразно, периодически, «периоды усиленного роста сменяются периодами затухания роста, задержкой или остановкой развития, иногда даже периодами движения назад»<sup>3</sup>. Эта волнообразность развития ребенка позволяет установить принцип метаморфоз: развитие ребенка часто напоминает не просто количественные изменения, а качественные преобразования. Примером тому может явиться развитие речи, половое созревание. При этом в каждом факте эволюции присутствует и обратный процесс (когда ребенок научается ходить, он разучивается ползать и т. п.). Выготский трактовал процесс психического развития в духе гегелевской диалектики. С одной стороны, постепенно накапливаются микроскопические изменения в личности и вообще в психике ребенка, с другой – происходит скачок, взрыв, переход количества в качество, резкое изменение отношений ребенка и окружающей его среды. Выготский выделяет несколько таких скачков: кризис новорожденного, первый год жизни, 3 года, 7 лет, 13 лет. Это возрастное развитие непосредственно связано с социальными отношениями ребенка. Исходя из этих установок Выготский выводит понятие «социальная ситуация развития». Социальная ситуация – «это совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста... отношение между ребенком и окружающей его действительностью»<sup>4</sup>. Именно социальная действительность в целом и есть «основной источник развития» ребенка. Развитие ребенка определяется также степенью сложности тех задач, которые он решает. Решение это должно быть самостоятельным. Учитель лишь ставит задачи, контролирует их сложность. В опыте решения задач, поставленных учителем или жизнью, особое место занимает опыт подражания. Там, где ребенок не может абсолютно самостоятельно справиться, он подражает взрослому. При этом учителю нужно учитывать тот факт, что то, чему сегодня ребенок может лишь подражать, завтра он сможет выполнить вполне самостоятельно. Все то, что ребенок сегодня выполняет в сотрудничестве,

---

<sup>3</sup> *Выготский Л.С.* Педология школьного возраста//Выготский Л.С. М., 1996. С. 19.

<sup>4</sup> Цит. по: *Леонтьев А. А.* Предисловие//Там же. С. 15.

а завтра – самостоятельно, Выготский называл «зоной ближайшего развития». Именно эту зону и создает обучение, задача которого – «забегать вперед развития». Обучение приводит в движение целый ряд внутренних процессов развития, которые сейчас являются для ребенка еще возможными только в сфере взаимоотношений с окружающими и сотрудничества с товарищами, но которые, проделывая внутренний ход развития, становятся затем внутренним достоянием самого ребенка. Исходя из этих рассуждений, Выготский констатировал, что каждая психическая функция появляется дважды: сначала как коллективная, социальная деятельность, а затем – как внутренний способ мышления ребенка. Между этими двумя моментами осуществляется процесс интериоризации, или «вращения» функции вовнутрь. И вновь, исходя из данной логики, Выготский приходит к подтверждению своего тезиса: процесс обучения должен представлять собой коллективную деятельность. В этой ситуации задача учителя состоит в направлении и регулировании деятельности учеников через организацию коллективной деятельности, через активное сотрудничество учителя и учеников. Давая свое определение педологии, Выготский также указывал, что «педология изучает не только ребенка как целое, но еще шире – ребенка в его взаимодействии с окружающей средой»<sup>5</sup>. Главное предназначение учителя – активно вмешиваться в воздействие на ребенка социальной среды, организовывать и направлять это воздействие. Ведь в семье ребенок приобретает умение быть только лишь «гражданином маленького социального мира», взамен этого учитель и школа способны решать грандиозные задачи воспитания «гражданина мира»: «школа должна пронизать и окутать ребенка тысячами социальных связей, которые помогли бы выработке нравственного характера... Воспитывать – значит организовать жизнь; в правильной жизни правильно растут дети»<sup>6</sup>. Выготский считает, что центральным положением, которым располагает педология школьного возраста, является факт избыточной производительной энергии, которая делает ребенка избыточно активным и приводит ребенка к тому, что физиологически и психологически для него становится потребна новая форма деятельности, отличная от игровой, и это есть трудовая деятельность. В коллективном труде подросток по-настоящему входит в коллектив, живет его интересами и приучается координировать свои интересы, действия с целями, действиями и потребностями других. Но всякий труд должен быть осмысленным. Из всего вышеуказанного Выготский делает вывод, что задача учителя – вводить ребенка в жизнь. Сама же жизнь при этом «раскрывается как система творчества».

---

<sup>5</sup> Выготский Л.С. Указ. соч. С. 30.

<sup>6</sup> Цит. по: Леонтьев А.А. Указ. соч. С. 15.

В § 3 «Педагогика свободного воспитания» говорится, что в конце XIX – начале XX в. особую популярность в России получают идеи свободного воспитания. Одним из первых теоретиков и практиков этого учения является Л.Н. Толстой. Толстой протестовал против жесткой дискриминации личности ребенка в школе, против развития рабского сознания и тоталитарного мышления, против методов принудительного обучения. В противоположность существующей ситуации он выдвигает тезис: «критериум педагогики только один – свобода». Исходя из него Толстой и начинает развивать свое учение о «свободном воспитании». Построение педагогической системы должно основываться на четкой антропологической программе. И начинать рассуждать о человеке следует с рассмотрения основополагающих жизненных проблем. Изначально важно понять то, что «жизнь человека, как личности, стремящейся только к своему благу, среди бесконечного числа таких же личностей, уничтожающих друг друга и самих уничтожающихся, есть зло и бессмыслица, и жизнь истинная не может быть такою»<sup>7</sup>. Следующей истиной является любовь. Истинная любовь заключается в полной отдаче себя другому, в служении добру. Любовь начинается с малого, «как росток в земле», а затем заполняет душу и развивается, и нет ей предела. Любовь и разум, соединяясь воедино, создают гармонию человеческой жизни, вносят в жизнь умиротворение и прояснение, освобождают человека от оков животности и направляют к творчеству. Толстой считал, что развитие детей является процессом самопроизвольного раскрытия их качеств при осторожной помощи педагога, который не имеет права принудительно влиять на формирование взглядов воспитанников.

И.И. Горбунов-Посадов обратил внимание на то, что современные образование и воспитание превращены в «педагогическую фабрику», лишенную для детей радости и смысла, в тяжкое испытание, притупляющее и убивающее все живое. Он провозглашает необходимость новой школы, школы свободного ребенка.

Наиболее талантливым представителем педагогики свободного воспитания является К.Н. Вентцель. Он отстаивал крайние позиции свободного воспитания, т. е. полную свободу самостоятельного развития детей в общении с окружающим миром. Вентцель создал Дом свободного ребенка, который начал функционировать в 1906 г. Он утверждал, что в противовес школе с ее попыткой стандартизировать получение знаний и ригоризмом моральных предписаний, в новом учебном заведении за исходное начало будет взято «развитие воли самостоятельного творчества, потому что воля является центральным фактом душевной жизни, благодаря которому вся эта жизнь получает единство и гармонию».

---

<sup>7</sup> Толстой Л.Н. О жизни // Толстой Л.Н. М., 1996. С. 145.

ческое развитие»<sup>8</sup>. Исходя из этого задачами Дома свободного ребенка он определил: 1. Формировать у детей активное отношение к жизни, окружающей природе, к получению знаний. 2. Процесс образования сделать самообразованием. 3. Процесс воспитания превратить в самовоспитание. 4. Оказывать педагогическую помощь на основе собственной работы и личного опыта в формировании у ребенка нравственного идеала. 5. Создавать свободные сообщества людей на основе самоуправления. Эти задачи Вентцель конкретизировал в практических рекомендациях повседневной жизни Дома свободного ребенка. К ним он относил общественно необходимый труд (самообслуживание, изготовление школьного оборудования, уход за растениями и животными и т. п.); удовлетворение детской любознательности, научных запросов детей; систематические свободные занятия производительным трудом; свободные занятия искусством; отдых, еду, игры. Вентцель написал Декларацию прав ребенка. Каждый пункт ее утверждал право детей на свободу, «право не подвергаться никакому насилию, с чьей бы стороны оно ни исходило и под какими бы формами ни практиковалось». Вентцель провозглашал: 1. Каждый ребенок, рождающийся на свет, каково бы ни было социальное положение его родителей, имеет право на существование, то есть ему должна быть обеспечена определенная совокупность жизненных условий, как она устанавливается гигиеною детского возраста, необходимых для сохранения и развития его организма... 2. Забота о доставлении детям требуемых гигиеною детского возраста необходимых условий лежит на родителях, на обществе в его целом, на государстве... 3. Каждый ребенок имеет право на свободное развитие заложенных в нем сил, способностей и дарований, то есть право на воспитание и образование, сообразное с его индивидуальностью. 4. Каждый ребенок, какого бы возраста он ни был, есть определенная личность и ни в каком случае не может быть считаем ни собственностью своих родителей, ни общества, ни собственностью государства. 5. Каждый ребенок имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. 6. ...Воспитание на всех его ступенях является свободным делом ребенка... 7. Каждый ребенок с того возраста, когда это делается для него возможным, должен принимать участие в общественно необходимом промышленном, земледельческом или каком-либо ином производительном труде, в размере, определяемом его силами и способностями... Это даст возможность осуществить одно из священнейших прав ребенка не чувствовать себя паразитом, сознавать, что он хотя отчасти окупает расходы общества по его воспитанию и образованию и по сохранению

---

<sup>8</sup> Вентцель К.Н. Новые пути воспитания и образования детей. М., 1923. С. 8.

его жизни, а главное, обладать сознанием того, что жизнь его не только может иметь общественную ценность в будущем, но имеет ее уже и в настоящем... 8. Ребенок во всех возрастах своей жизни в своей свободе и правах равен со взрослым совершеннолетним человеком... 9. Свобода заключается в возможности делать все, что не наносит вреда физическому и духовному развитию ребенка и не вредит другим людям... 11. Правила, которым подчиняется та или другая группа детей и связанных с ними общей жизнью взрослых, должны быть выражением общей их воли... 12. Ни один ребенок не должен терпеть стеснения из-за своих убеждений, лишь бы их проявления не нарушали равные права других членов общества... 13. Каждый ребенок может свободно выражать в письменной или устной форме свои мнения и мысли... 15. Ни один ребенок не может быть подвергнут лишению свободы... Также ни один ребенок не может быть подвергнут никакому наказанию. С проступками и недостатками ребенка должно бороться при помощи соответствующих воспитательных учреждений, путем просвещения... 16. Государство и общество должны всеми средствами наблюдать за тем, чтобы все перечисленные в предыдущих параграфах права ребенка не терпели ни в чем умаления... Основа учения Венцеля – свобода и уважение личности ребенка. Дети, родители, учителя и воспитатели равноправны и должны составлять единое целое.

Идеи педагогики свободного воспитания и ненасилия нашли отражение в педагогике сотрудничества, получившей определенное развитие в последней четверти XX в. в творчестве таких педагогов-новаторов как И.П. Волков, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, С.И. Лысенкова, В.Ф. Шаталов. Амонашвили видит смысл преобразования школьной системы в переходе от школы-принуждения к школе-сотрудничеству, построенной на гуманистических ценностях. Он считает, что школа основанная на правилах ненасильственного взаимодействия создает благоприятные предпосылки для развития личности и ее активности, а также позитивно сказывается на операциональных сторонах деятельности, на результативности использования полученных знаний, умений и навыков.

В § 4 «**Неокантианская педагогика**» говорится о том, что воззрения Г.И. Челпанова, С.И. Гессена представляют интерес как неокантианское философско-педагогическое направление отечественной мысли. Челпанов пишет о том, что развитие педагогики, ее будущее зависит от того, насколько педагог способен понять внутренний мир ребенка. Без этого понимания невозможно ни образование, ни воспитание. Это понимание должно строиться именно на восприятии ребенка как индивидуальности, неповторимой и противоречивой, требующей внимания и терпения. Внимание к психологии и ее значимость также объясняется развитием в последнее время экспериментальной педагогики, которая



стремится создать нового человека, т. к. «задача индивидуальной психологии заключается в том, чтобы познать душевные особенности того или другого индивидуума, то есть узнать не только то, как он мыслит, чувствует и действует, но так же и то, как он будет чувствовать, мыслить и действовать в том или другом случае»<sup>9</sup>, а без этого знания новая педагогика невозможна. Педагогика и психология должны исходить из единого для них философского основания – целостного определения личности. Проблемы современного образования заключаются часто в том, что личность рассматривают фрагментарно, «атомарно», как бы деля ее на части, выделяя одно и оставляя в стороне другое. А человека можно воспитать и образовывать только понимая тот факт, что любое действие, желание и чувство определяется «целостностью духовной жизни», «целостностью всего существования человека», всем его опытом. Челпанов много говорил о необходимости реформирования школы. Возможно это лишь параллельно с развитием педагогики как самостоятельной научной дисциплины. Он пишет о том, что базисом для педагогики должна быть философия и психология, и в особенности – философская этика.

Наиболее ярким примером неокантианской педагогики в России является учение С.И. Гессена. Философию образования Гессена отличает ряд особенностей: 1. Несомненная связь педагогических и философских идей, опора на философию, особенно в ее неокантианском выражении. 2. Заранее продуманная и до конца проведенная методология построения педагогической теории. 3. Четкое структурирование теории и связь ее с практическими рекомендациями. Важной философской и методологической проблемой педагогики является определение цели образования. Решая ее, он обращается к двум важнейшим понятиям неокантианской философии – культура и ценности. Педагогика Гессена была принципиально ориентирована на философию ценностей. Гессен полагал, что «если проблемы образования есть проблемы культуры, то, очевидно, отрицание культуры, связанное с отрицанием истории, ведет и к отрицанию образования»<sup>10</sup>. Методологической основой его философии был аксиологический анализ и подход, который в современной философии культуры определяется как «цивилизационная концепция диалога культур». Главной задачей образования Гессен считал введение личности в соответствующую культурную традицию, «морализирование» че-

---

<sup>9</sup> Челпанов Г.И. Современная индивидуальная психология и ее практическое значение // Челпанов Г.И. Психология. Философия. Образование. М.; Воронеж, 1999. С. 353.

<sup>10</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 38.

ловека, превращение его из природного существа в свободную нравственную личность, поэтому нравственное образование завершается формированием «личности» в человеке, развитием его индивидуальности. Средствами же нравственного воспитания должны служить не наставления и слова, но действия, правильная организация работы и жизни учащихся, их самоуправление, навыки «честной игры» и взаимопомощи. Только тогда преподавание действует воспитательно. В основу своей педагогики как прикладной философии Гессен положил идею науки о живом человеке. Вся система его педагогики «связана с великой идеей личности как носителя духовной жизни – и все, что может сделать школа и заключается в том, чтобы помочь личности углубить и осознать внутренний (диалектический) закон, которому она подчинена в своем созревании»<sup>11</sup>. Он утверждал, что история образования развивается как отражение развития культуры в целом и неразрывна с общей теорией образования. Человек может быть включен в ту или иную культурную традицию только тогда, когда он усвоит ее прошлое свободным усилием своей личности, а затем отойдет от этого прошлого, преодолев его в акте нового творчества. В связи с этим тезисом Гессен определил цель истинного образования как формирование научной, художественной, правовой и т. д. «сфер» личности человека. Культура и образование соотносятся: образование есть ни что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то по отношению к индивиду образования есть неисчерпаемое задание. Образование по существу своему не может быть никогда завершено. Обобщающий вывод о целях образования у Гессена таков: цели образования – «культурные ценности», к которым вследствие образования должен быть приобщен человек. Здесь и обнаруживается связь педагогики и философии, поскольку именно последняя у неокантианцев есть наука о ценностях. Гессен опирался на кантовскую нравственную философию, т. е. на утверждение абсолютности нравственного начала – добра – «сверхценности», которой подчинены все другие ценности культуры (знание, искусство, религия). Он считал, что нравственное воспитание – это внутренняя форма всякого образования вообще. Из эстетики, сферы высшей ценности, философии прекрасного, Гессен выводил теорию художественного образования. Важнейшая ступень нравственного образования – свободное самообразование. Это этап формирования нравственных принципов и императивов, независимых от каких-либо внешних по отношению к морали целей, условий и интересов. Именно таковыми должны быть ориентации системы образования и воспитания.

---

<sup>11</sup> Зеньковский В.В. Педагогика. М., 1996. С. 148.

В § 5 «Православная педагогика» утверждается, что православная педагогика XX в. уходит корнями в традиции православия. Для православной образовательно-воспитательной традиции отечественной педагогики всегда был характерен акцент на духовность. Православная педагогика связывает свои основные компоненты с жизнью церкви, но при этом подчеркивает, что основная цель воспитания и образования достигается не властью церкви над человеком, но образом жизни, проникнутым духом православия. Воцерковление жизни вовсе не отменяет заботы об образовании и воспитании ребенка, развитии его способностей. Естественное развитие ребенка подразумевает развитие всех сторон человеческого бытия – тела, ума, чувства, воли, духа. Соответственно и воспитание должно охватывать все стороны жизни ребенка. В основе православной педагогики лежит идея, что бытие человека понимается через такие категории, как «вечность», «бессмертие» и т. п., в результате чего воспитание конкретной личности должно развить в ней чувство ответственности перед Богом не только за себя, но и за сохранение и развитие исторических и культурных традиций народа, частью которого она является и судьба которого уходит в эсхатологическую перспективу, а это, в свою очередь, связано с пониманием смерти. В целом можно отметить, что православная педагогика понимает воспитание как спасение, а образование как восстановление образа Божия в человеке.

В.В. Зеньковский – одна из ведущих фигур отечественной православной педагогики XX в. Обращаясь к современному существованию человека и человечества, видя проблемы, а порой и тупики бытия личности, он считал необходимым ясно и четко сформулировать «учение о человеке», а затем уже применить его к педагогическим задачам времени. Он утверждал, что в основе человеческой личности лежит нравственность, достигаемая трудом души. Все, что может казаться важным – самые утонченные эстетические запросы, высокое социальное положение, интеллект, – не спасет человека от духовной деградации, если отсутствует труд души, управляющий нашим движением к Создателю. Зеньковский подчеркивал, что на педагогике лежит важнейшая задача. С одной стороны, педагогика должна воспитывать в человеке устремление к совершенству, к сближению с Творцом и тем самым формировать личность. А с другой стороны, задача педагогики – помочь человеку оправдать свое существование через преодоление зла в мироздании. Указанные задачи делают педагогику наукой особенно важной, что еще более усиливается тем, что педагогика работает с человеком в начале его жизненного пути – с ребенком. Много внимания Зеньковский уделяет анализу исторического развития педагогического знания, тем самым пытаясь исторически проверить положения своего учения. Зеньковский

полагает, что только религиозная педагогика дает человеку объяснение его высших сил и целей. Конечно, процессы секуляризации в педагогике нельзя оценивать только как негативные. В них был и положительный момент, который заключался в вере в человека, в вере в его творческую силу, способность к прогрессу, в вере в историю как путь и силу прогресса. Сама по себе эта вера не противоположна христианству. Первенствующим в иерархии воспитания является духовное воспитание при одновременном и обязательном воспитании моральном, эстетическом, физическом и т. д. Воспитание эмпирической стороны жизнедеятельности так же необходимо, как и духовной, поскольку последняя в ней опосредуется. Личность должна быть «всецелой», и формула воспитания такой личности должна определяться не в линиях гармонического развития только естества, а в линиях внутренней иерархии в человеке. В нем не только все личностно, но и «личность живет всем», и ее нельзя представить без физической, психической, социальной сторон ее жизни. Эти стороны также должны подвергаться воспитанию, но под знаком воспитания «основного начала в личности» – духовной жизни.

Воспитание в православной педагогике определяется понятием «обожение». Этой теме посвящены сочинения такого русского религиозного мыслителя и педагога как И.А. Ильин. Он считал, что образование в России в последние десятилетия ограничивалось лишь проблемами памяти и практическими умениями и совсем самоустранилось от проблем внутренней, духовной жизни человека. Для воспитателя и учителя, по мнению русского мыслителя, важно помнить, что «образование не формирует человека, а разнуздывает и портит его, ибо оно дает в его распоряжение жизненно выгодные возможности, технические умения, которыми он, – бездуховный, бессовестный, безверный и бесхарактерный, – и начинает злоупотреблять. Надо раз и навсегда установить и признать, что безграмотный, но добросовестный простолюдин есть лучший человек и лучший гражданин, чем бессовестный грамотей; и что формальная “образованность” вне веры, чести и совести создает не национальную культуру, а разврат пошлой цивилизации»<sup>12</sup>. Ильин указывал, что образование без воспитания невозможно. Само по себе образование – формально, оно дает формальные умственные умения (сосредотачиваться, писать, читать, считать, анализировать и т. п.). Оно развивает память и дает значительное количество знаний. В системе образования и воспитания должно быть отражено единство «трех законов духа»: свободы, любви и предметности. Свобода обязательно должна быть проникнута любовью, так как свобода без сердца превращается в эгоистическую и своекорыстную «бессердечную свободу», она ведет к злу,

---

<sup>12</sup> Ильин И.А. Собрание сочинений: В 10 т. Т.2, кн. 2. М., 1994. С. 178–179.

разрушению. Лишь единство любви и свободы направляет помыслы и поступки человека к добру. Важнейший акт воспитания – создание религиозной личности. «Воспитать» – это не значит вырастить преуспевающего человекоугодника, а духовно зрячего, сердечного и цельного человека с оформившимся характером и ценностями.

В § 6 «Советская педагогика» говорится о том, что после победы Октябрьской революции 1917 г. началась новая история России и новое направление в отечественной педагогике. Идея построения новой школы владела умами тех, кто создавал теорию советской школы, и тех, кто проводил экспериментальные исследования в реальности. Значимым было влияние прагматической педагогики Д. Дьюи. Такие известные представители советской педагогики, как Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.П. Пинкевич, А.Г. Калашников, М.М. Пистрак, использовали ее теоретические построения.

Примером педагога, теоретика и практика, в деятельности которого отразилась эпоха его жизни, со всеми ее противоречиями и исканиями, является А.С. Макаренко. Он как бы «военизировал» воспитание, организовав учеников по территориальному признаку (по улицам или домам) в отряды, командирами которых были педагоги. Работая в колонии, Макаренко сформулировал следующие принципы своей педагогики: 1. Воспитатели и воспитанники колонии представляют тесную рабочую семью, проникнутую взаимным уважением и преданностью друг к другу. 2. В области «общего» труда воспитанники колонии являются убежденными хозяевами и прекрасными работниками, сознательно могущими переживать гордое сознание трудящегося и презирать дармоеда. 3. Хозяйство и материальные ценности переходят в руки воспитанников; большинство ключей в их руках. 4. Воспитанники веселы и активны, способны шутить и смеяться. 5. Совместное воспитание мальчиков и девочек не имеет негативных последствий. 6. Наиболее тяжелые формы нравственной запущенности колония превращает в постепенный и верный процесс образования нормального нравственного опыта. Цментирующим началом и главным воспитательным средством в работе с колонистами Макаренко считал хозяйственный труд. Все стороны и формы жизни колонии «выводились из хозяйства и хозяйствования, в том числе хозяйственные требования к воспитателю и воспитаннику, организация хозяйственно-активных отрядов, точная дисциплина, труд, осложненный хозяйственной целью, игнорирование узкоиндивидуальных черт колонистов, хозяйственная позиция по отношению к окружающему миру, что и обеспечивало блестящие результаты в деятельно-

сти колонии»<sup>13</sup>. В основе педагогической теории и деятельности Макаренко лежит непоколебимая уверенность, что воспитание осуществляется путем непосредственного включения ребенка в жизнь общества, то есть воспитывает детей жизнь, образ жизни. Коллектив, по мысли Макаренко, становится главным объектом педагогического воздействия. Неудивительно, что большая часть его педагогических размышлений посвящена коллективу, его воздействию на личность, коллективистской психологии. Такая ориентация отвечала основным установкам коммунистической идеологии, в том числе и в области воспитания подрастающего поколения. А поскольку Макаренко разделял эти идеи, он был убежден, что в «коммунистическом воспитании единственным и главным инструментом воспитания является живой трудовой коллектив»<sup>14</sup>.

С.Т. Шацкий изначально пытался объединить тенденции свободного воспитания и новой советской педагогики, но постепенно в его работах социальный компонент начинал превалировать. Теперь главный источник развития индивида он видит в социальных отношениях, в окружающей ребенка среде. Он пишет, что современная педагогика должна заниматься действительностью, жизнью, средой, их влияниями. Формулу «общественное бытие определяет общественное сознание» он считал основополагающей, а идея движения от среды к ребенку и от ребенка к среде стала определяющей в его социально-педагогической деятельности. В своих исследованиях и практических опытах он руководствовался принципом, что развитие человека во взаимодействии и под влиянием окружающей среды имеет большое определяющее значение на результат его социализации. Все силы своей души, весь энтузиазм Шацкий вложил в созданную им Первую станцию, которая была одновременно и лабораторией по выработке новых педагогических идей, и базой для их практического освоения. В основу деятельности станции был положен главный принцип советской педагогики 20-х гг. – связь школы и воспитания с жизнью, при этом педагогика воспринималась как наука революционная. Шацкий понимал воспитание как организацию жизни детей, которая складывается из физического роста, труда, игры, умственной деятельности, искусства, социальной активности. Он утверждал, что соединение обучения с производственным трудом обязательно, т. к. труд придает знаниям смысл и делает обучение значимым для каждого ребенка, показывает, что знания – жизненны. Глобальная цель воспитания и образования, по мнению Шацкого, создание принципиально нового человека и, как следствие, нового общества. Педагогика в его воззре-

---

<sup>13</sup> Ярмаченко Н.Д. Педагогическая деятельность и творческое наследие А.С. Макаренко. Киев, 1989. С. 27.

<sup>14</sup> Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 1. М., 1983. С. 261.

ниях становилась наукой политической. Шацкий предлагал в работе с детьми идти от того, что находится рядом с ними: от семьи, дома, школы – к более широким «перспективам», к обществу. Преобразуя через систему воспитания и обучения человека, мы изменим все общественное устройство. В основе создания нового человека должна лежать трудовая деятельность. В конечном итоге предназначение школы он понимал в пределах того воспитательного воздействия, которое через нее можно оказывать на общество.

Представляет интерес теория и практика В.Н. Сороки-Росинского. В 1920 г. он создает Школу социально-индивидуального воспитания им. Достоевского (ШКИД). Свою педагогику он называл «суворовской». «Натиск» на «учебу с энтузиазмом» сочетался с игрой. Главное – заставить ребенка поверить, что перед ним откроются все возможности, какие только можно пожелать, и путь к ним – образование.

Характерен опыт социализации воспитания Московской опытно-показательной школы имени Лепешинского (МОПШК), которую возглавлял талантливый педагог – М.М. Пистрак. В ней не было двух коллективов (учащихся и учителей), в ней был один коллектив с едиными интересами, целью, с развитым самоуправлением, отсутствовало «классное руководство». Школа была на полном самоуправлении: избирался оргком, в котором заведующий и педагоги имели совещательный голос, а ученики – решающий. Председатель оргкома выбирался из учеников и присутствовал на всех педсоветах. И при этом отсутствовала диктатура воспитанников. Идея была такова: учителя должны быть освобождены от несвойственных им обязанностей, их задача состоит в том, чтобы учить, давать глубокие и разносторонние знания, воспитательные функции выполнял коллектив. В МОПШК царила атмосфера сотрудничества, взаимопонимания и взаимной поддержки, дружеских отношений. Эти же принципы действовали и в процессе обучения.

Н.И. Болдырев один из первых в советской педагогике поставил проблему необходимости специальной разработки нравственного воспитания школьников. Он выделил цели, задачи, содержание, средства и методы нравственного воспитания детей, указывая на необходимость двух факторов нравственного воспитания: 1. Единство семьи и школы. 2. Развитие на базе марксистско-ленинского учения о морали этики советской школы. Ему же принадлежит одно из первых определений «нравственного воспитания». Под нравственным воспитанием в школе Болдырев понимал процесс целенаправленного и руководимого воспитателями формирования у учащихся нравственных качеств, черт характера, навыков, привычек поведения. Это сложный и многогранный процесс, включающий в себя воздействие на сознание, чувства и поведение учащихся в целях воспитания их в духе коммунистической морали. В

целом можно отметить, что Болдырев шел от функционализма к целостному подходу в нравственном воспитании, т. е. к обоснованию процесса нравственного воспитания на единстве познавательной, практической и эмоционально-волевой деятельности. Несмотря на идеологизированность концепции Болдырева, ее ценность – в самом факте постановки проблемы.

Примером советской педагогики 60-х гг. явилась концепция В.А. Сухомлинского, оказавшая значительное влияние на всю советскую педагогику. Сухомлинский одним из первых стал разрабатывать гуманистические тенденции отечественной и мировой педагогической мысли. Сухомлинский не устанавливал четких границ между различными сторонами воспитания. В любом деянии он выделял как необходимое умственное развитие и труд, воспитание нравственное, эстетическое, экологическое, изучение и учет индивидуальных и возрастных особенностей детей, взаимоотношения семьи и школы, педагогическое мастерство учителя. Исходной точкой педагогического мировоззрения Сухомлинского была задача воспитания у ребенка личного отношения к окружающей действительности, понимание своего дела и ответственности перед родными, товарищами и обществом и, что главное, перед собственной совестью. Воспитание гармонически развитой личности может быть основано лишь на коммунистической нравственности, которая пронизывает все грани человеческой личности, открывая перед каждым путь к гражданским, идейным, творческим, трудовым, эстетическим ценностям. Современность, как считал Сухомлинский, развитие советского государства обеспечивает достойное развитие гармоничной личности. Особая проблема для теории и практики воспитания – воспитание потребностей. Сложность заключается в воспитании гармоничного соотношения всех видов потребностей. Сухомлинский утверждал, что необходимо научить понимать, что именно имеет право (и в первую очередь – нравственное право) желать каждый конкретный человек. Поэтому «воспитание культуры желаний – один из самых ярких оттенков той сложной вещи, которую мы называем нравственным смыслом школьной жизни»<sup>15</sup>. Культура желаний есть обратная сторона должностования, то есть человек, умеющий желать, понимает и чувствует, что позволительно или непозволительно. Воспитывая культуру желаний, мы останавливаем развитие прихотей, которые унижают человека. В связи с этим Сухомлинский пропагандировал правило: «Воспитание культуры желаний в большей мере определяется тем, насколько мудрая гармония устанавливается в жизни человека между удовлетворением

---

<sup>15</sup> Сухомлинский В. А. Проблемы воспитания всесторонне развитой личности // История педагогики в России. С. 374–375.



материальных потребностей и становлением, развитием, удовлетворением потребностей духовных»<sup>16</sup>. Сухомлинский считал, что в процессе воспитания значимую роль играют взаимоотношения учителя и ученика. Поэтому они должны быть внимательными, доброжелательными и заинтересованными. Именно исходя из подобных установок в школе Сухомлинского стали практиковаться совместные походы, сочинения и чтение стихов, слушание «музыки» леса, реки, поля, воздуха. Учитель должен уметь познавать духовный мир ребенка, понимать в каждом ребенке «личное». Как писал Сухомлинский: «Нет в мире ничего сложнее и богаче человеческой личности»<sup>17</sup>. Именно к личности обращен педагог в своей деятельности, поэтому учитель – это человек, которые не только овладел теорией педагогики, он еще и практик, чувствующий ребенка, он мыслитель, который соединяет теорию и практику воедино.

Гуманистические идеи Сухомлинского нашли отклик у современников и педагогов последующего поколения. Например, мы можем видеть их развитие в личностно-ориентированном подходе в образовании, который получил развитие в 80–90-х гг. (В.В. Сериков, В.А. Петровский, И.С. Якиманская, В.В. Зайцев, А.Г. Козлова, Е.В. Бондаревская). В личностно-ориентированной педагогике можно выделить два аспекта, определяющих функционирование друг друга: 1. Ориентированность педагога на личностную модель построения взаимодействия с учащимися. 2. Построение процесса обучения и воспитания с максимальным задействованием механизмов функционирования личности учащегося (мотиваций, ценностей, «Я-концепции», субъективного опыта и т. п.). Осуществление такого подхода к образованию и воспитанию возможно лишь в случае, если педагог обладает определенным мировоззрением, которое является основой его педагогической деятельности. Значимым является и тот факт, что педагог сформировал для себя концепцию деятельности. Заслуживает интереса теория личностно-ориентированного обучения И.С. Якиманской. В основе ее лежит признание индивидуальности, самости каждого человека, наделенного неповторимыми способностями и субъектным опытом. Задача школы – максимально выявить и использовать индивидуальный опыт учащихся, «окультурить» его путем обогащения результатами общественно-исторического опыта. А отсюда, цель обучения состоит не только в том, чтобы планировать общую, единую и обязательную для всех линию развития, она заключается в том, чтобы помочь каждому ребенку с учетом имеющегося у него опыта совершенствовать свои индивидуальные способности, развиваться как личность творческая, думающая.

---

<sup>16</sup> Там же. С. 375.

<sup>17</sup> Цит. по: *Лушников А.М.* История педагогики. Екатеринбург, 1995. С. 355.

В **Заключении** подводятся итоги осуществленного исследования, и формулируются положения, представляющие научную новизну и выносимые на защиту:

1. Национальным своеобразием русской философии является многообразие исторических форм ее существования, одной из которых была педагогика. Отечественная философия на всем историческом пути своего развития обращалась к проблемам образования и воспитания, выражая одну из принципиальных своих традиций связывать решения теоретических проблем с практикой повседневной жизни. Анализ исторического развития русской философии и педагогики, особенно во второй половине XIX – начале XX в. позволяют говорить о сформировавшейся традиции связи педагогики с философскими исканиями своего времени. Их взаимное влияние было обоюдным и плодотворным: так педагогическую антропологию Н.И. Пирогова и К.Д. Ушинского нельзя представить без ее связи с антропологическим материализмом Н.Г. Чернышевского и Н.И. Добролюбова, а православную педагогику П.Д. Юркевича и В.В. Зеньковского без имевшихся в русской философии традиций христианского антропологизма. Эту связь педагогики и философии можно обнаружить в педагогике свободного образования, неокантианской педагогике и т.д.

2. Онтологическим основанием связи русской философии и педагогики был общий объект исследования – человек, его становление и развитие как личности, а методологическим основанием – те антропологические традиции русской материалистической и идеалистической философии, которые окончательно оформились к концу XIX в. Диалектические идеи философского осмысления мира и познания как сложных развивающихся процессов были присущи как русской философии, так и педагогике, определяя гносеологические основания их связи. Постоянное стремление связать теоретические проблемы философии и педагогики с практикой жизни, с выработкой общественных идеалов, с решением социальных вопросов действительности было общим социальным основанием союза русской философии и педагогики. В конечном итоге, образование, понимаемое как освоение опыта и знаний, накопленных человечеством, и воспитание, трактуемое как формирование определенных отношений человека к миру и самому себе, оформляются в XX в. в самостоятельную науку – философию образования и воспитания, которую в целом называют педагогической философией.

3. В XIX и особенно в XX в. образование превратилось в фактор влияния на сохранение системы господствующих в обществе связей и отношений. Определенным образом построенная система образования и воспитания превратилась в средство идеологического воздействия на общество. Отечественная педагогика XX в., как и философия, прошла

этапы революционных преобразований, сталинских репрессий, перестройки и реформ, осуществляемых в последние два десятилетия. Современная отечественная педагогика постепенно освобождается от идеологического влияния, демократизируется, происходит гуманизация образования и воспитания.

4. Философская рефлексия образования и воспитания отражала развитие и борьбу различных школ и направлений в отечественной философии. Каждое из них по-своему определяли парадигму мировоззренческих оснований философии и образования. К началу XX в. определились основные ее направления: педагогическая антропология и педология, педагогика свободного воспитания, неокантианская педагогика, православная педагогика, а после революции – советская педагогика. Историко-философский анализ каждого из этих направлений позволяет выделить их основные мировоззренческие позиции:

4.1. Антропологический принцип в педагогике предполагает понимание индивидуального человека не как эгоистически изолированного атома, а как родового существа, мирообразующего субъекта, отличающегося универсальностью любящего отношения к миру, сохраняющего при этом свою личностную целостность через способность к универсальной философской рефлексии. Педагогическая антропология представляет собой пример интегрированного знания о ребенке как целостном существе, полноправном участнике воспитательного и образовательного процесса. Педагогическая антропология является теорией современного педагогического знания, научной основой гуманитарного педагогического мировоззрения, теоретическим основанием педагогических новаций в области воспитания.

4.2. Педология является своеобразным вариантом педагогической антропологии. Она ориентирована на целостное изучение ребенка соотносительно с его возрастными особенностями. Четыре ее направления – биогенетическое, социогенетическое, рефлексологическое и синтетическое – различно трактовали определяющие факторы влияющие на развитие ребенка, абсолютизировали их, впадая в крайности. Педология уделяла внимание трудовому воспитанию ребенка, его самообразованию и школьному самоуправлению как выражению самостоятельности. Педология в 30-е гг. оказалась репрессированной педагогической теорией. В настоящее время ряд ее теоретических положений актуализирован.

4.3. Педагогика свободного воспитания имеет целью воспитание подрастающего поколения на ненасильственной основе, в духе миролюбия, уважения прав и достоинства других, бережного и внимательного отношения к природе. Достижение указанной цели предлагается через решение следующих взаимосвязанных задач: а) воспитания у подрастающего поколения духа свободы (формирование негативного отноше-

ния к любой форме насилия, отрицание насильственных методов разрешения конфликтов и т. п.); б) гуманизации процесса обучения и воспитания, взаимодействие на равных взрослых и детей (гуманизация существующих методов и форм работы учебных заведений, а также системы взаимоотношений взрослых и детей; разработки и внедрения новых методов и форм педагогической деятельности, построенных на основе учения о свободе и ненасилии; реформирования подготовки будущих педагогов, формирования у них личностных свойств, специальных умений, позволяющих в дальнейшем воспитывать детей в духе ненасилия и работать самим без использования принуждения в любой форме).

4. 4. В трудах русских педагогов-неокантианцев наиболее разработаны этико-философские аспекты образования с их понятиями свободы, дисциплины, творчества, индивидуальности, личности, нравственности. Эти категории рассматриваются с позиций историзма, понимаемого в духе историко-философских концепций марбургской школы неокантианства, ставящей во главу угла закономерности развития таких ценностей, как культура, цивилизация и образование. Показательно и то, что педагогика рассматривается как прикладная философия, что подчеркивает многогранность взаимовлияний философии с теорией и практикой педагогической деятельности.

4. 5. Основываясь на духовных традициях православия, русские религиозные мыслители-педагоги считали, что построенная на христианских основаниях школа может сделать человека единым и целостным в Боге с помощью любви, так как в ней сердце и разум воссоединяются. При этом указывалось, что каждый ребенок должен самостоятельно открыть дверь в царство духовности и свободы, так как каждому человеку дана возможность различать добро и зло. Пробуждение в ребенке «духовного инстинкта», по их мнению, ведет к пробуждению духовного сознания, а затем и духовного самосознания. Русские религиозные философы и педагоги предлагали разноплановое воздействие на формирующегося и постоянно развивающегося ребенка: физическое воспитание предполагает правильное воспитание жизни тела; психическое – правильное понимание и опыт использования свободы; социальное – ведет к единству с Церковью как благодатной соборностью; моральное воспитание есть усвоение критериев различения добра и зла; духовное – освобождает от ложного самоутверждения и воссоединяет с Богом; интеллектуальное воспитание одновременно с развитием интеллекта удовлетворяет потребностям в целостном мировоззрении. Цель воспитания и образования – всеми средствами содействовать духовному возрастанию молодого поколения через мудрое и любовное соотношение церкви и школы как единого целого.

4. 6. Советская педагогика прошла сложный путь своей истории. Многие идеи сегодня переоцениваются. Главной своей задачей теоретики и практики данного направления видели в воспитании принципиально нового человека, человека, свободного от суеверий и заблуждений, верящего в свои личные силы и убеждения. Смыслом жизни такого человека должно явиться самосовершенствование, труд и служение социалистической Родине в построении будущего общества справедливости, свободного труда и братства. Во второй половине XX в. в советской педагогике постепенно начинали проявляться гуманистические ценности.

5. Современная отечественная педагогика, освобождаясь от идеологического влияния, обращает внимание на гуманистические традиции русской философии и педагогики, все больше проникается ими, используя идеи добра, необходимости свободного и духовного воспитания.

**Основные положения диссертации представлены в следующих публикациях автора:**

1. Русская педагогика в XX веке: основные направления и философские основания. Монография. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2003. 16,2 п.л.
2. Выдающиеся педагогики России. Книга очерков и извлечений. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2000. 11,9 п.л.
3. Педагогическая антропология в России (XIX–XX вв.). Хрестоматия / Сост. Б.В. Емельянов, Н.Д. Наумов, Н.В. Остапчук, Т.А. Петрунина. Екатеринбург: Издательство УрГСХА, 2001. 11,5 п.л.
4. Русская философия как педагогика (вторая половина XIX – начало XX в.) Учебное пособие. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 1999. 14,3 п.л. (в соавторстве).
5. Блонский П.П.: философ и педагог // Известия Уральского государственного университета. Екатеринбург, 2003. № 27. 1 п.л.
6. Вопрос о религиозной толерантности в теории свободного воспитания К.Н. Вентцеля // Педагогическое образование в России: история и современность. Коллективная монография. СПб.: РГПУ, 2003. 0,9 п.л.
7. В.Розанов и его педагогические «Афоризмы и наблюдения»//Философия и педагогика. Вторые Соколовские чтения. Материалы региональной научно-практической конференции. Нижневартовск: Нижневартровский педагогический институт, 1999. 0,1 п.л.
8. К вопросу о педагогической антропологии в России // Антропоориентированные технологии в образовательном процессе школы и вуза. Материалы межвузовской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2002. 0,2 п.л. (в соавторстве).

9. К истории вопроса о свободном воспитании//Философия и наука на рубеже веков. Материалы Российской школы-семинара докторантов. Нижневартонск: Нижневартонский педагогический институт, 2000-2001. 0,2 п.л. (в соавторстве).
10. К истории вопроса развития теории деятельности в отечественной психологии // Актуальные вопросы педагогики, психологии и частных методик. Сборник научных трудов. Вып. 1. Нижневартонск: Нижневартонский педагогический институт, 2000-2001. 0,4 п.л.
11. К истории развития свободного воспитания // Философия и педагогика. Вторые Соколовские чтения. Материалы региональной научно-практической конференции. Нижневартонск: Нижневартонский педагогический институт, 1999. 0,1 п.л. (в соавторстве).
12. К.Н. Вентцель: учение о свободном воспитании и революция // Русская философия и власть (К 80-летию «философского парохода»). Материалы VI Всероссийской научной заочной конференции. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2002. 1 п.л.
13. Личностно-ориентированное обучение и развитие как фактор гуманизации и гуманитаризации образования//Школа самореализации личности: шаг за шагом. Материалы научно-методической конференции. Нижневартонск: Нижневартонский педагогический институт, 1998. 0,2 п.л.
14. Личность и деятельность: анализ философско-психологической концепции С.Л. Рубинштейна // Проблемы антропологии и антропологии в философии. Коллективная монография. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2002. 1,1 п.л.
15. Обретение духовности в российских традициях образования и воспитания // Россия XXIV.: мировоззренческие аспекты. Материалы научно-теоретической конференции докторантов, аспирантов и соискателей. Нижневартонск: Нижневартонский педагогический институт, 2000. 0,2 п.л.
16. Педагогическая антропология В.В. Зеньковского // Антропология. Сборник научных статей. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2003. 1 п.л.
17. Педагогические идеи П.П. Блонского//Современные проблемы науки и образования. Материалы республиканской школы докторантов. Нижневартонск: Нижневартонский педагогический институт, 2001. 0,8 п.л.
18. Педагогические интересы русской философии//Отечественная философия: русская, российская, всемирная. Материалы V Российского симпозиума историков русской философии. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1998. 0,2 п.л.

19. Педагогические интересы русской философии XX в. // XXI век: Будущее России в философском измерении. Материалы Второго Российского философского конгресса: В 4 т. Т. 4, ч. 1. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 1999. 0,1 п.л.
20. Политическая судьба педологии // Русская философия XX века: национальные особенности, течения и школы, политические судьбы. Материалы III Всероссийской научной заочной конференции Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2000. 0,5 п.л.
21. Проблема пола в педагогической антропологии К.Н. Вентцеля // Русская философия как философия любви. Материалы научной конференции. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2002. 0,7 п.л.
22. Психологическая диагностика как фактор развития личности // Личностно-ориентированное воспитание: сущность, пути и проблемы становления. Материалы Волгоградской региональной научно-практической конференции. Волгоград: Оптим, 1993. 0,5 п.л.
23. Развитие сознания как философская характеристика человека // Человек в философско-правовом измерении Четвертые Соколовские чтения. Материалы научно-теоретической конференции. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2000. 0,3 п.л.
24. Роль психолого-педагогических знаний в формировании профессионального мышления будущих учителей // Пути формирования нового педагогического мышления. Материалы конференции. Нижневартовск: Нижневартовский педагогический институт, 1994. 0,2 п.л.
25. Русская молодежь и ее идеалы: веховские предупреждения и заветы // Интеллигенция России в истории XX в.: неоконченные споры. К 90-летию сборника «Вехи». Всероссийская научная конференция. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 1998. 0, 2 п.л.
26. С.И. Гессен: диалектика мировоззрения и образования // Философия и наука на рубеже веков. Материалы Российской школы докторантов. Нижневартовск: Нижневартовский педагогический институт, 2001. 0,2 п.л.
27. Современны ли педагогические идеи А. С. Макаренко? // Философия и наука на рубеже веков. Материалы Российской школы докторантов. Нижневартовск: Нижневартовский педагогический институт, 2001. 0,2 п.л. (в соавторстве).
28. Современные концепции развития образования и их взаимосвязь с развивающимся характером обучения // Гуманизация культуры и образования в ХМАО на пороге третьего тысячелетия. Материалы окружной научно-практической конференции. Нижневартовск: Нижневартовский педагогический институт, 2000. 0,2 п.л.

29. Традиции христианской антропологии в педагогических воззрениях В.В. Зеньковского // Русская философия между Западом и Востоком. Материалы V Всероссийской научной заочной конференции. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2001. 1 п. л.
30. У истоков педагогической антропологии в России: Н.И. Пиров // Традиции православной педагогики и гуманизации образования. Сборник научных трудов. Барнаул, 1998. 0,2 п.л.
31. Философский аспект развития педагогики и идеологии в России // Теоретические и практические аспекты физического воспитания. Материалы межвузовской конференции. Набережные Челны: КамГИФК, 2003. 1,6 п.л.
32. Философско-педагогические идеи В.А. Сухомлинского и их развитие во второй половине XX столетия [Электрон. ресурс] // София: Рукописный журнал ОРРФ. № 5 / Филос. фак. Урал. гос. ун-та; Ред. Б.В. Емельянов. Екатеринбург: Б. и., 2002. Режим доступа: URL: <http://vir-lib.eunnet.net/sofia/05-2002/text/0518.html>. 1 п.л.
33. Философско-педагогические идеи И.А. Ильина. Обучение с целью уменьшения насилия // Материалы 24 Всероссийской научно-практической конференции. СПб., 2003. 0,8 п.л.
34. Философско-педагогические идеи В.С.Соловьева // В.С. Соловьев. Жизнь. Учение. Традиции. Материалы первой всероссийской научной заочной конференции. Екатеринбург: Уральский государственный университет, 2000. 0,5 п.л.

Подписано в печать

Формат бумаги 60x84 1/16. Бумага для множительных аппаратов.  
Печать плоская. Усл. печ. л. 2,5. Тираж 100 экз.

Типлаборатория УрГУ. 620083, г. Екатеринбург, пр. Ленина, д. 51.